

LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: DESDE LA INTELIGIBILIDAD DE LO MISMO HACIA LA ÉTICA DE LA HOSPITALIDAD CON EL GESTO DE ESCRIBIR DE OTRO¹

Writing at school: from the Same's intelligibility to an ethic of hospitality towards the Other's gesture of writing

Manuela Cartolari² (CONICET, UBA)

manucartolari@gmail.com

Resumen

Escribir en el ámbito educativo ha sido, frecuentemente, abordado desde dimensiones psicológicas y pedagógicas con el objetivo de explicar la relación entre “mejores aprendizajes” y “mejores escrituras”. En este artículo, proponemos una discusión anterior a esos términos, que incumbe al posicionamiento ético-político de profesores y otros agentes educativos con respecto al sentido que otorgan a la escritura de los estudiantes. Un sentido posible, consiste en entender la escritura como el reflejo del pensamiento del sujeto, y significarla en base a un *eidos* especificado de antemano sobre lo deseable e inteligible. En contraposición y, principalmente, a partir del pensamiento de Emmanuel Lévinas y de Giorgio Agamben, planteamos que escribir, en la relación pedagógica, es ante todo un *gesto* de Otro hacia un interlocutor, esto es: un *decir* que trasciende cualquier sustancialización del sujeto en lo *dicho*, en su escrito. Finalmente, se reflexiona sobre la dimensión ética del responder a la escritura de Otro, por cuanto esa respuesta puede consistir tan sólo en juicios de sanción, basados en la inteligibilidad de lo

¹ Artículo recibido el 10/2011, aprobado el 07/2012.

² Licenciada en Psicología de la UBA, Becaria de Postgrado de CONICET y docente en la Facultad de Psicología de la UBA. Doctoranda del Programa Inter-Universitario de Doctorado en Educación de la UNTREF/UNLA. Es miembro del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigido por la Dra. Paula Carlino. Algunas de sus publicaciones recientes son “Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio”, *Revista Magis*, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, Volumen 3, Número 7, disponible en <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-siete/pdfs/magis-4-7-cartolari.pdf> y “Formación de docentes, Concepciones y Prácticas de Lectura y Escritura: Una Revisión Bibliográfica”, *El Otro-del ámbito “Psi”*, Año XVII, Número 179, Octubre 2011, pp. 1-3, 5 y 8, disponible en: http://www.psi-elotro.com.ar/EL-OTRO_179.pdf Julio-Diciembre 2011.

Mismo o, por el contrario, en la apertura a un saber que sólo puede saberse partiendo de la hospitalidad hacia el gesto de escribir de un Otro, en cuanto tal.

Palabras clave: Escribir, Educación, Ética, Responsabilidad, Gesto

Abstract

Writing in educational settings has frequently been thought in relation to psychological and pedagogical factors involved in generating students' "better learning" or "better writings." However, in this article we posit the need for a former discussion regarding professors' and other educational agents' ethical stand in regards to the sense they give to students' writings. We argue that a possible meaning given to writing is to understand it as a mere subject's thought reflection and/or as an in-advance specified *eidos*, based on aprioristic definitions of what is intelligible and how it is desirable to write. Opposed to that conception, and primarily based on Emmanuel Lévinas and Giorgio Agamben thoughts, writing can be considered as a *gesture* of Other towards an interlocutor, which highlights the *saying* of the Other towards the Other, transcending the *said* aspect of the written words. Therefore, we reflect on the ethical dimension implied in responding as interlocutors of the Other's writing, since this response can consist in approving, sanctioning or disqualifying judgments based on the Same's intelligibility or, on the contrary, in an opening to know what can only be known through the hospitality towards the writing gesture of the "Other in the same".

Keywords: Writing, Education, Ethics, Responsibility, Gesture

"Se aprende a escribir en la escuela". Es esta una afirmación que desde el comienzo mismo de la escolaridad, como institución y proyecto político de los adultos hacia la infancia³, ha acompañado desde hace siglos su justificación *iuris et de iure*, como herramienta social para alfabetizar. Sin embargo, esta afirmación no responde a la pregunta por el sentido que se espera y/o se produce, cuando los alumnos escriben en la escuela no sólo en aras de

³ PERRENOUD, Phillip, *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (Pablo Manzano, trad.). Madrid, Morata, 1990.

dominar el sistema de representación escrito de la lengua, sino para, a través del mismo, aprender o, más comúnmente, dar cuenta del aprendizaje de otros saberes y conocimientos.

¿Y de qué se trata, en definitiva, escribir en la escuela para apropiarse y dar cuenta de esos saberes y conocimientos? Sabemos que la enseñanza, mediante su despliegue, espera que de ella advenga ese producto o estado que diferentes pedagogías han definido, de diversas maneras, como “aprendizaje”. En el presente artículo, no obstante, mi intención es plantear que la escritura, insertada en la enseñanza y en el aprendizaje escolar, endosa la necesidad de una discusión *anterior* a la dimensión psico-educativa que se abocaría a explicar el papel que juega el escribir en el aprender y enseñar conocimientos. Con este término, primero y anterior a lo psicológico y educativo, me refiero aquí a la dimensión ética que Emmanuel Lévinas reconoce desde la filosofía, como la relación inter-subjetiva fundante con respecto a la alteridad del Otro en cuanto tal⁴.

Si asumimos, entonces, que las relaciones inter-humanas, mediadas por la escritura en la escuela y el posicionamiento con respecto a la inteligibilidad de lo escrito por otro son, en primera instancia, relaciones y posicionamientos éticos –como retomaré a lo largo del artículo–; es preciso situar cómo se define qué es escribir en la institución escolar, lo cual implica bucear para qué se escribe, por qué, y sobre todo, ¿qué sentidos posibles adquiere la escritura en un contexto cuyo *leit motiv* es “propiciar una formación ciudadana a las futuras generaciones” para convertir en realidad el objetivo de “aprender a vivir juntos”⁵?

Abordar la dimensión ética del sentido que adquieren las escrituras, que se producen en la escuela, es preguntarnos por el dilema que enfrentan quienes, como maestros, profesores y otros agentes educativos, se encuentran *desde sí* frente a cómo *responder* ante la escritura de sus alumnos: ¿qué es ese escrito sobre lo que se ha enseñado? ¿Qué puede decirme sobre quien lo ha escrito?

⁴ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro* (1993), José Luis Pardo, trad., Valencia, España, Pre-Textos, 2001, p.215.

⁵ INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IPE). “La escuela como formadora de los ciudadanos del siglo XXI”. *Informes Periodísticos para su publicación N° 26*. Buenos Aires, IPE-Unesco, 2004, p.2. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar

¿Cuándo enseñar y exigir que se escriba de tal o cual manera es, en última instancia, ejercer violencia? ¿Puede alguien pedir que se escriba sobre lo enseñado sin pretender, a fin de cuentas, reducir lo Otro a lo Mismo, y en definitiva, dominar? ¿De qué manera se halla una vía inter-humana en la greda siempre húmeda y maleable del comunicar, cuando este comunicar se realiza a través de la escritura y, por ello, frecuentemente se contagia del carácter de verdad inmanente que se suele asociar a lo escrito? ¿Cómo hacer que el proceso de escritura en la escuela no implique la mera re-presentación de lo Mismo, es decir, la búsqueda de una síntesis de mundos y cotidianidades irreductibles, a costos subjetivos que se acercan (cuando no lo provocan de hecho) al padecer y a la humillación de lo propio de los alumnos? ¿Cómo sostener una ética de la enseñanza que no clausure las posibilidades de ser distinto a lo que ya se es –sentenciando destinos desde el etiquetamiento profético de los puntos de partida o de los orígenes socioculturales–, pero que, a la vez, pueda reconocer a lo otro en cuanto Otro, sin violentarlo, sin suprimirlo, sin descalificarlo?

Si para Lévinas⁶ el advenimiento de la Escritura⁷ no consiste en fijar, atemporalmente, el ser a una letra, sino más bien abrirse a una vida que puede estar ausente en *otras modalidades* del ser, así como también para el Jacotot de Rancière⁸ la moral que cuenta es la “que preside el acto de hablar y escribir, aquella de la intención de comunicar”, es preciso, entonces, intentar esbozar alguna respuesta a las anteriores preguntas mediante la imposición de dos cuestiones: en primer término, qué sentidos es posible otorgar a las escrituras de los alumnos y, en segundo lugar, cómo esos sentidos implican distintas maneras de concebir las relaciones entre escribir lo Mismo, lo Otro, el ser y el saber.

⁶ LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito* (1982), Jesús María Ayuso Diez, trad., Madrid, Visor, 1991, p.24.

⁷ Mayúscula en el original.

⁸ RANCIÈRE, Jacques, *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (1987), Belo Horizonte, Autêntica, 2002, p. 186. La cita ha sido traducida de la edición en portugués por la autora de este artículo.

I. La escritura como reflejo de la inmanencia de lo Mismo o como movimiento de *vida* en la exteriorización de Otro

La palabra escrita me enseñó a escuchar la voz humana, un poco como las grandes actitudes inmóviles de las estatuas me enseñaron a apreciar los gestos.

(Marguerite Yourcenar, *Cartas de Adriano*.)⁹

En el epígrafe que inaugura los párrafos que siguen, Adriano –desde la voz de Marguerite Yourcenar– aprecia un movimiento que va de lo inmanente a lo *vivo en lo humano*, que tanto el carácter exánime de la escritura como de la escultura es capaz de suscitarle. Por una parte, y en sí misma, la escritura puede entenderse desde la idea de la inmanencia puesto que se compromete con la idea de verdad de lo esencial; lo escrito es una marca que permanece y atestigua, en ese permanecer, su carácter de ser fuera-de-tiempo. Descarnada de su *hic et nunc*, la escritura también es fruto de la disociación de la *noesis* de su tiempo y espacio, para convertirse en *noema*. En efecto, Lacan¹⁰, desde el psicoanálisis, sostiene que “escribir para nada es la misma cosa, no se parece en nada al decir”; del mismo modo, Lévinas afirma:

Siempre, efectivamente, he distinguido entre el *decir*¹¹ y lo *dicho*. Que el *decir* deba comportar un *dicho* es una necesidad del mismo orden que la que impone una sociedad, con unas leyes, unas instituciones y unas relaciones sociales. Pero el *decir* es el hecho de que ante el rostro yo no me quedo allí a contemplarlo sin más: le respondo.¹²

¿Cómo responder, entonces, a la dimensión del *decir* en lo ya *dicho*, que muestra un escrito? Si la escritura es, en última instancia, la marca de una exteriorización no sólo del *yo pienso*, sino del *yo*, en *esto que escribo*, en *este momento* –pero no eternamente, no *esencialmente*–, esa marca puede,

⁹ YOURCENAR, Marguerite, *Memorias de Adriano* (1951), Julio Cortázar, trad., Buenos Aires, Debolsillo, 2009, p.27.

¹⁰ LACAN, Jacques, *Intervenciones y textos 2* (1975), Diana S. Rabinovich, trad., Buenos Aires, Manantial, 1988, pp. 115-144, “Conférence à Genève sur le symptôme”, disponible en: <http://www.ecole-lacanienne.net/documents/1975-10-04.doc>.

¹¹ En todas las citas se mantienen las itálicas del original.

¹² LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito*, pp. 83-84.

entonces, concebirse como un reflejo reificado del sujeto o, por el contrario, como la huella de un momento en su devenir. Un momento en el que lo humano, como humano dentro del lenguaje, se re-presenta al mismo tiempo que niega la inmanencia de una representación particular de sí. La escritura, como una marca que al permanecer desvincula al sujeto de su situacionalidad, resulta opaca, incompleta, impura en el denotar una verdad con respecto a quien ha escrito lo escrito. Pero, a la vez, es una re-presentación exteriorizada a través de la cual el sujeto mismo, y los otros –aun el sujeto como Otro de sí mismo–, pueden actuar y re-conocerse en ese re-presentarse. El sujeto se manifiesta, entonces, como sujeto humano en el lenguaje y en su propia escritura pero, simultáneamente, resulta irreductible a lo que escribe y a la verdad inmanente que lo escrito expresa sobre él. Deleuze, efectivamente, señala a la escritura como una práctica atravesada de *vida*, que permite al sujeto entrever su carácter de sujeto-tiempo al encontrar su propio devenir expuesto en lo inacabado de cualquier escrito que pueda producir:

Escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, y que desborda cualquier materia vivible o vivida. Es un proceso, es decir un paso de Vida que atraviesa lo vivible y lo vivido. La escritura es inseparable del devenir; escribiendo, se deviene–mujer, se deviene–animal o vegetal, se deviene–molécula hasta devenir–imperceptible¹³.

En relación con este inacabamiento de lo escrito y el devenir-sujeto en lo que se escribe, me interesa analizar aquí ciertos usos de la escritura en educación, que aún hoy se constatan en lo que informan alumnos y docentes. Conforme avanza la escolaridad, escribir suele adquirir, en modo privilegiado, el sentido de “registrar” aquello que debe aprenderse y de “demostrar” al docente lo que se aprendió o no se aprendió. Del mismo modo, la lectura de lo que los alumnos escriben por parte de sus educadores responde frecuentemente al propósito de efectuar operaciones de sanción: el alumno escribe y el docente califica, aprueba o desaprueba.

¹³ DELEUZE, Gilles, *Crítica y clínica* (1993) Thomas Kauf, trad., Barcelona, Anagrama, 1996, p. 11.

Sin pretender negar la legitimidad de las prácticas evaluativas en educación, ni mucho menos sostener que no debería evaluarse el aprendizaje mediante escritos, lo que aquí pongo en discusión es que, en el ámbito educativo, prevalece un sentido acerca de la escritura de los alumnos en el que el saber escribir y demostrar lo que se sabe mediante lo escrito suele entenderse en términos de *asimilar* la alteridad del Otro produciendo su *acomodación* a la inteligibilidad de lo Mismo. En palabras de Lévinas, de ese modo “el saber sería [...] una relación en la que lo Otro es finalmente despojado de su alteridad, en la que se hace interior a mi saber, en la que su trascendencia deviene inmanencia.”¹⁴

En cierto sentido, la ecuación moderna *pensar = ser* puede rastrearse allí cuando el alumno es *dicho* por su escritura, esto es, cuando en lo que escribe queda demostrado lo que sabe o no sabe, lo que piensa o no piensa y, en definitiva, lo que *es* (inteligente, estudioso, buen o mal alumno, socialmente desfavorecido, falta de “capital cultural”, etcétera). En otras palabras, el alumno suele ser y permanecer *dicho*, a partir de su escritura, en los términos de lo Mismo. Como sabemos, la reducción de la escritura de los alumnos a una esencia o a una pretendida verdad sobre la subjetividad se vincula a un paradigma de larga data en el ámbito escolar; el modelo tradicional de escuela orbitó alrededor de la soberanía del sujeto cartesiano, y el sujeto moderno en tanto piensa, existe, es a través del pensamiento que se garantiza la experiencia objetiva del mundo, pero de un mundo que debe ser decodificado y sometido por la razón de lo Mismo. Los otros, o más bien lo Otro, reunido bajo la también moderna noción de “pueblo”, de “extranjero” o de “analfabeto” forma, asimismo, parte de aquello que la cultura occidental puede y debe entrenar, modificar y/o adaptar a sí misma –y dicho sea de paso, en estas épocas resulta alarmante el surgir de nuevas y variadas formas de “analfabetismos”, por cierto siempre acompañadas de las buenas intenciones “alfabetizadoras” complementarias, sean éstas académicas, digitales, audiovisuales, etc.–. El Enciclopedismo y el Iluminismo abrevaron de esta concepción correctiva y colonizadora de lo otro, que reverberó –y en gran medida continúa haciéndolo–

¹⁴ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p.210.

en la acción educativa de la escuela tradicional, preocupada por garantizar una homogeneización básica del pensamiento de los ciudadanos y, ergo, de sus comportamientos económicos y decisiones políticas. La metáfora del alumno como *tabula rasa*, o superficie en la que era necesario eliminar conocimientos previos y “contaminantes”, para inscribir el saber científico y legítimo, dio buena cuenta de este paradigma¹⁵.

Ahora bien, entender a los alumnos como superficies en las que es posible y deseable operar con acciones como “eliminar” e “inscribir” no resulta una metáfora banal. Si bien diferentes pedagogías y psicologías de la educación (hábalese del constructivismo, las corrientes socioculturales, la paidología, el socioconstructivismo, las teorías sistémicas trasladadas al entorno educativo, etc.) han intentado superar la mirada “etnocéntrica” de la educación occidental tradicional al validar la “cultura” y “trayectoria subjetiva” propia de cada alumno, como la plataforma de la que es indispensable partir para producir “aprendizajes genuinos” –componente regio y llave maestra para evitar los aprendizajes “como si”– ninguna de estas disciplinas ha logrado dar con el hilo de Ariadna para hallar la salida del dilema que se entabla sobre cómo educar y al mismo tiempo respetar al Otro en su alteridad fundante. Baste para dar cuenta de ello hacer referencia aquí al artículo crítico de los enfoques vigotskyanos, de Eugene Matusov, titulado “Nuestro zar no es como el de ustedes, y el de ustedes no es como el nuestro”¹⁶. En ese trabajo, Matusov expone claramente la paradoja en la cual la educación no puede escapar si se piensa al poder y a la desigualdad desde el paradigma de lo Mismo y de la inmanencia. En relación con la enseñanza de saberes en la escuela, y en particular del “saber leer y escribir”, al modo en que lo hace la “cultura” de los “dominantes”, Matusov nos interpela extendiendo al lector su propia pregunta:

Por un lado, es muy tentador, como los académicos histórico-culturales sugieren, enseñar a los grupos sociales desfavorecidos las herramientas culturales de las comunidades privilegiadas para que puedan convertirse en

¹⁵ CULLEN, Carlos A., *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997, pp. 61-63.

¹⁶ MATUSOV, Eugene, “Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: `Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'”, *Culture & Psychology*, Vol. 14, Nº 1, 2008, pp. 5-35.

parte de la "corriente principal" y así compartir el poder. Por otro lado, el problema de la desigualdad, como sostienen los estudiosos socioculturales, puede estar en la naturaleza del propio poder, el cual regula la competencia de las culturas por los recursos. La pregunta sigue abierta: ¿pueden [...] o no pueden [...] las "herramientas del amo" dismantelar "la casa del amo"? ¿Qué piensa usted?¹⁷

Esta pregunta dilemática resulta apropiada para señalar el límite con el que se encuentra la lógica de la filosofía hegeliana implícita en ella; enseñar las "herramientas privilegiadas" del escribir a los "grupos sociales desfavorecidos" para que "compartan el poder" o bien no hacerlo porque al arribar "a la casa del amo" se convertirán a través de "las herramientas del amo" en los "nuevos amos" que, a su vez, probablemente perpetúen privilegios (distintos a los primeros, pero privilegios al fin), es en definitiva dar curso a una sola lógica posible, a "un pensamiento que piensa a su medida y que, en su adecuación a lo pensable, se iguala a sí mismo, es conciencia de sí. En lo Otro reaparece lo Mismo".¹⁸

De la misma manera, este suponer como asimilable a la propia racionalidad e intencionalidad de Otro, ¿no es, acaso, el signo primero de la violencia de negar al Otro, manifestarse en su alteridad, en su intencionalidad, en su rostro y así eludir la responsabilidad, la respuesta a la que ese rostro me interpela? Para Emmanuel Lévinas, el "rostro es la identidad misma de un ser", que se "opone a la comprensión y a la significación que se captan a partir de un horizonte"¹⁹ que se presupone común. La relación con el rostro de otro es primera a toda ontología y epistemología; en ese sentido es una relación ética y por lo tanto de responsabilidad con respecto a la existencia de otro, en cuanto Otro. El mandamiento que surge ante el rostro, para Lévinas, es "no matarás". En el presente trabajo, me propongo entender ese "no matarás" en modo amplio, y extender el sentido de este mandamiento primero a la responsabilidad del interlocutor hacia el escrito de Otro. El rostro de Otro, en cuanto tal, me interpela; la escritura de Otro también hace lo propio. Ante todo,

¹⁷ MATUSOV, Eugene, "Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: `Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'", p. 29. La traducción de la cita es mía.

¹⁸ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p.154.

¹⁹ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, pp. 22 y 46.

éticamente me obliga a una respuesta que no lo cercene, reduciéndolo a lo Mismo. En ese responder, además, y en el caso de la escritura de los alumnos, la “relación con el lenguaje [no se reduce] a la relación que vincula el pensamiento a un objeto dado. El lenguaje no puede englobar a otro, el otro [...] no es invocado como concepto sino como persona”²⁰.

No es posible, entonces, totalizar a otro en su escritura, porque esa escritura me interpela a responder al otro como persona. En ese sentido, escribir, como momento de exteriorización del sujeto, se encuentra más del lado del testimonio de los movimientos, del hacer-se sujeto en el tiempo, que del lado de una verdad, que remite al Yo que lee, es decir, a lo Mismo. Esto es cierto también para quien escribe, ya que, y siguiendo a Derrida, la escritura, como exterioridad, implica un espaciamiento entre el sí mismo y el signo, y en ese espaciamiento, tampoco existe plenitud posible, sino *sentido*, que se origina en la diferencia:

Constituyéndolo y dislocándolo simultáneamente, la escritura es distinta del sujeto, en cualquier sentido que se lo entienda. Nunca podría pensarse bajo su categoría; de cualquier manera que se la modifique, que se la afecte de conciencia o de inconsciencia, remitirá, a todo lo largo de su historia, a la sustancialidad de una presencia impasible ante los accidentes o a la identidad de lo propio en la presencia de la relación consigo. Y se sabe que el hilo de esta historia no corría en los márgenes de la metafísica. Determinar una X como sujeto nunca es una operación de pura convención; en cuanto a la escritura jamás es un gesto indiferente.²¹

Aquello que no puede ser dicho, aquello de lo cual no puede pretenderse un origen puro, como no puede pretenderse un origen pleno de la escritura en la cosa ni en la referencia, es el sujeto. La escritura es también, en consecuencia, un *decir*, en tanto corresponde a un gesto en el que a partir de este espaciamiento, la emancipación del signo llama a la presencia del sujeto retroactivamente. Es en ese devenir- ausencia y devenir diferencia-en-el-

²⁰ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p. 46.

²¹ DERRIDA, Jacques, *De la gramatología* (1967), O. Del Barco & C. Ceretti, trad., México, Siglo XXI, 1998, pp. 91-92.

lenguaje que, según Derrida²², la subjetividad se constituye. Pero ese gesto, esa exterioridad y diferencia en el lenguaje de sí mismo como otro, no ocurre en el vacío, sino que como afirma Levinas “tiene sentido en la socialidad del *decir*, [...] que va de mí a ese interlocutor, una temporalidad que difiere de la que se deja unificar como presencia de lo *dicho* y de lo *escrito*, la temporalidad concreta de ese ‘desde mí hacia otro’”²³. Por lo tanto, el *decir* en lo escrito no equivale a un reflejo del ser en la superficie impasible de un espejo, sino que presupone lo vivo de la significación para otro, que concierne a la alteridad del otro ya que, justamente, el *decir* en lo *dicho* “debe su altura a la *trascendencia* del *decir* a otro.”²⁴

De acuerdo a ello, la escuela como lugar público de enseñanza y aprendizaje de saberes y conocimientos, con sus profesores y maestros y otros agentes educativos, como interlocutores de los alumnos que la habitan, y como práctica social disimétrica que compromete “al poder de enseñar y al deseo de aprender”²⁵, también es un espacio y un tiempo para la subjetivación y para la relación ética con Otro. Como veremos en el siguiente apartado, si aprender se trata de algo más que “un acuerdo entre lo pensable y lo pensante”²⁶ y el pensar en la escuela no se encuentra por tanto “condenado a la adecuación y a la verdad”²⁷, entonces la escritura, en la escuela, necesita orientarse, en tanto gesto del sujeto, en relación con el saber, pero con un saber que lo dirige a Otro, un saber que en vez de constituirse tan sólo en un circunloquio de informaciones sobre lo Mismo, permita, en cambio, una experiencia ética de la alteridad. Escribir para saber, entonces, como un gesto de Otro que, en la responsabilidad de su interlocutor, se convierte en *gesto de trascendencia*, en vez de comportar una limitación del Yo por parte de tal interlocutor, o lo que es equivalente, al simple señalamiento de una deficiencia en el progreso hacia la unidad con lo Mismo, que se busca lograr.

²² DERRIDA, Jacques, *De la gramatología*, p.89.

²³ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p.129.

²⁴ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p. 93.

²⁵ CULLEN, Carlos A., *Críticas de las razones de educar*, p.58.

²⁶ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p.154.

²⁷ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p. 155.

II. La escritura como gesto hacia un interlocutor en la relación con el saber

La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir. Y con total lucidez. Es lo desconocido de sí, de su cabeza, de su cuerpo. Escribir no es ni siquiera una reflexión, es una especie de facultad que se posee junto a su persona, paralelamente a ella, de otra persona que aparece y avanza, invisible, dotada de pensamiento.

(Marguerite Duras, *Escribir*.)²⁸

La escritura puede considerarse como un gesto subjetivo vinculado al saber en tanto no sólo pone en juego una “normativa” al constituirse en y por una lengua, sino que implica un conocimiento del viviente en el lenguaje, un conocimiento que, en cierta medida, le es ajeno. Si “la escritura es lo desconocido” y “antes de escribir no sabemos”, como sostiene Marguerite Duras en el epígrafe, que encabeza este apartado, hay un saber que no se alcanza si no es a través del proceso mismo de escribir. La escritura puede pensarse, por tanto, como una operación en la que el espaciamiento entre el sujeto y la huella escrita constituye una significación que permite situar retroactivamente y prospectivamente una manifestación del sujeto en tanto ser-en-el-lenguaje. El saber que permite escribir, como continúa Duras, es eso “que sólo sabemos después”²⁹, y por ello, la escritura de los alumnos puede ser entendida como un proceso que siempre es ante todo posibilidad, y posibilidad de saber algo de lo que no se sabe, para aprender a través del gesto de escribir.

Ahora bien, conviene detenernos aquí para analizar qué significa pensar a la escritura como gesto. Desde la fenomenología, Merleau-Ponty³⁰ lo diferencia de la acción: ésta última consiste en un comportamiento perceptivo, en cambio, el gesto es un comportamiento expresivo que va más allá de su simple presencia como hecho porque inaugura un sentido. Mientras que la acción es cerrada y consumada en un Yo, en el gesto toda una estructura de significación

²⁸ DURAS, Marguerite, *Escribir* (1993), Ana María Moix, trad., Barcelona, Tusquets, 1994, pp. 55-56.

²⁹ DURAS, Marguerite, *Escribir*, p.56.

³⁰ MERLEAU-PONTY, Maurice, *The prose of the world* (1969), John O'Neill trad., Evanston, Northwestern University Press, 1973, pp.17 y 87.

invoca a la interpretación; el gesto se encuentra ligado al sentido de la existencia de un individuo, en un determinado proyecto y contexto pero, sin embargo sobrepasa su acción al independizarse del sujeto que lo produce:

Las palabras, las líneas y los colores que me expresan surgen de mí como mis gestos, y son desviados de mí por lo que quiero decir del mismo modo que mis gestos se desvían de lo que quiero hacer. En este sentido, en toda expresión – aún la expresión lingüística – existe una espontaneidad que no tolerará mandatos, aún los que me gustaría darme a mí mismo.³¹

En su libro *Medios sin fin*, Giorgio Agamben también distingue el gesto del actuar, pero intenta ir más allá de la diferenciación, de Merleau-Ponty, al precisar la transformación de una *res* en *res gesta* desde un punto exterior a la lógica de los medios y de los fines, de modo de hacer visible el carácter ético del gesto, por cuanto éste, en sí mismo, exhibe el “ser-en-un-medio” del hombre³². En el análisis que realiza Agamben, el gesto no sólo se distingue del actuar, sino también del hacer. Entre *agere* y *facere*, derivados de la *Ética Nicomáquea*, de Aristóteles, se sitúa la *praxis*, donde actuar en sí mismo es el fin (*agere*), y la *poiesis*, donde existe el hacer hacia un fin (*facere*). Para el autor, sin embargo, el gesto pertenece a otro orden de la acción, semejante al que se reconoce, por ejemplo, en la danza. Esta esfera de la acción humana ilustra cómo el gesto presenta unos medios que, como tales, se sustraen al ámbito de la medialidad, sin por ello convertirse en fines:

Una finalidad sin medios es tan desconcertante como una medialidad que sólo tiene sentido con respecto a un fin. Si la danza es gesto es, precisamente, porque no consiste en otra cosa que soportar y exhibir el carácter de medios de los movimientos corporales. *El gesto es una medialidad, el hacer visible un medio como tal*. Hace aparecer el-ser-en-un-medio del hombre, y de esta forma, le abre su dimensión ética³³.

³¹ MERLEAU-PONTY, Maurice, *The prose of the world*, p. 53. Traducción de la cita, del ejemplar en inglés, por la autora de este artículo.

³² AGAMBEN, Giorgio, *Medios sin fin. Notas sobre la política* (1996), Antonio Gimeno Cuspina, trad., Valencia, España, Pre-textos, 2001, pp. 52 y siguientes.

³³ AGAMBEN, Giorgio, *Medios sin fin. Notas sobre la política*, p. 53.

Del mismo modo que la danza es gesto, cuando más allá de comunicar la historia que representa o una dimensión estética, comunica sobre todo el carácter de medialidad de sus movimientos, entender a la escritura como gesto la sitúa en el más allá de un mero conocimiento, una “verdad” o un saber preexistente del alumno. Al implicar la comunicación de una comunicabilidad, que al hacerse presente muestra el ser-en-el-lenguaje del hombre, en el gesto de escribir, como reflexiona Agamben, no se produce ni se actúa sino que, por el contrario, se asume y se soporta. Y tal vez sea, justamente, lo asumido y soportado en el escribir aquello que Marguerite Duras señala como esa “facultad que se posee [...] de otra persona que aparece y avanza, invisible, dotada de pensamiento”³⁴, y por la que en la escritura no es posible saber de antemano qué ocurrirá, ni con uno mismo ni con nuestro interlocutor en el momento en que se dará sentido al gesto, que se abre desde Otro hacia Otro.

En ese sentido, en la escuela, asumir la escritura de los alumnos como gesto significa, entonces, abrir la posibilidad de que un simple hecho, un hacer para un fin, se convierta en acontecimiento. Y como acontecimiento, la escritura posibilita la apertura de la dimensión ética y política, del sujeto, en educación, en tanto a través de lo que escribe se le convoca a producir sentido no sólo sobre un conocimiento o “contenido” puntual, sino sobre su propia relación con el saber como sujeto deseante y como sujeto histórico en su ser-en-el-lenguaje.

Aquí, la relación con el saber es entendida en la misma dirección que plantea Charlot, cuando afirma que se trata de “la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender”³⁵. En esa relación, resulta esencial que aparezca el deseo, en el sentido psicoanalítico de la noción. Aunque ese deseo, como se subraya en esta perspectiva, no es en absoluto una construcción individual, sino que surge en una determinada relación que se establece con los otros, con el mundo, con un “contenido de pensamiento” y consigo mismo, en la singularidad de una situación. La relación del sujeto con el saber, por lo tanto, aun siendo una relación singular se encuentra atravesada por determinantes intersubjetivas,

³⁴DURAS, Marguerite, *Escribir*, p. 56.

³⁵ CHARLOT, Bernard, *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización* (2005), Mariana Magallanes, trad., Montevideo, Trilce, 2008, pp. 36 y 47.

sociológicas, históricas y didácticas. No obstante, en la definición que propone Charlot, no se aborda la dimensión ética del saber en cuanto deseo. Por ese motivo, recurriré a Lévinas, ya que distingue en el movimiento hacia el saber, un movimiento que intenta tan sólo abarcar lo previsto y lo igual, de otro que a partir del “Deseo como un pensamiento que piensa más de lo que piensa”³⁶ se abre al exceso, a lo Desigual de aquello a lo que un acto permite acceder:

El saber absoluto, tal y como ha sido buscado y prometido o recomendado por la filosofía, es un pensamiento de lo igual. El ser es, en la verdad, abarcado. Incluso cuando a la verdad se la considera como jamás definitiva, existe la promesa de una verdad más completa y adecuada. Sin duda, el ser finito que somos no puede, a fin de cuentas, acabar la tarea del saber; pero en el límite donde esta tarea está culminada, consiste ella en hacer que lo Otro pase a ser lo Mismo. Por el contrario, la idea de lo Infinito implica un pensamiento de lo Desigual.³⁷

En relación con el saber, en tanto hacer que lo Otro se convierta en lo Mismo, es indudable que la escuela ha connotado en este sentido a la escritura, entendiéndola como un canal comunicativo neutro a través del cual demostrar un saber que se adquiere antes de, y no mediante, el escribir. Del mismo modo, con frecuencia la escolaridad ha reducido a la escritura tan sólo a una teleología del “aprender a escribir correctamente” para progresar en las empresas humanas en sus distintos campos de acción. En ese sentido, la escuela ha respondido históricamente a la escritura desde el ideal positivista, vinculándola, esencialmente, a la intencionalidad de lo *dicho* y a la inteligibilidad de lo Mismo. No tan lejos de nuestros días, toda la pedagogía pragmática subsidiaria de los planteamientos de Tyler³⁸, que cundió en los años ‘70, y el desarrollo de planes de estudio definidos por objetivos de los ‘80, se basó en un eficientismo que minimizó la noción de aprendizaje y de saber en tanto posesión interna de los individuos, pasible de evaluarse únicamente por medio de las manifestaciones observables del sujeto, siendo la escritura una

³⁶ LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito*, p. 87.

³⁷ LÉVINAS, Emmanuel, *Ética e Infinito*, p. 85.

³⁸ TYLER, Ralph. W., *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago Press, 1949.

entre ellas. El “interés técnico”³⁹ que definiera Habermas⁴⁰, y que subyace a esta utilización de la escritura al plantearse un *eidós* especificado de antemano tanto para el aprendizaje del alumno como para lo que se espera que sepa escribir y al modo en que debiera hacerlo, resulta incompatible con una concepción de la escritura como gesto hacia el saber, y al saber en cuanto deseo ex-puesto a lo Desigual, es decir, al pensamiento que es más que Un-pensamiento. Por lo tanto, si hay un saber en la escritura que sucede *a fortiori*, en el mismo gesto de escribir y que, como tal, no puede pre-decirse ni mucho menos controlarse al modo de un experimento sobre los efectos de tal o cual método de enseñanza: ¿a qué están llamados los educadores frente a las escrituras de sus alumnos? ¿Y qué implica, en un plano ético, encontrarse en educación institucionalmente vestidos como *interlocutores* de sus escritos? Tal vez una respuesta tentativa consista en comenzar a entrever que la función de interlocutor apela a una responsabilidad en ese encontrarme con Otro en su escritura, una responsabilidad que, como bien señala Blanchot, supone necesariamente “un cambio de estatuto de ‘yo’, un cambio de tiempo y quizá un cambio de lenguaje.”⁴¹

III. La hospitalidad como respuesta ética al gesto de escribir de Otro

Para que la escritura ‘propia’ se rompa con la entrada de lo otro. Y que pueda, cuando ya no es propia, acoger lo otro. Escritura de la hospitalidad. Hospitalidad de la escritura. Escritura que ya no es bastión de un yo que se protege y se lanza al mundo, desde el recogimiento de lo propio a través de lo que debiera asumirse el todo del yo, y del mundo. Escritura, [...] lugar de la desposesión.

(Xavier Antich, *La escritura a la deriva o movimientos sobre lo teórico en Hélène Cixous*.)⁴²

³⁹ El interés técnico, en la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (ver siguiente nota al pie para la referencia), supone la orientación básica hacia la gestión y control del medio, congruente con las ciencias empírico-analíticas, que buscan descubrir regularidades –mediante el método experimental– para explicar, predecir y controlar los procesos objetivos de la naturaleza y la sociedad. En este sentido, el interés técnico presupone el modelo sujeto-objeto y la neutralidad valorativa, por ende, se ajusta a la teoría cartesiana de sujeto.

⁴⁰ HABERMAS, Jürgen, *Ciencia y técnica como ideología* (1968), Manuel Jiménez Redondo, trad., Madrid, Tecnós, 1994, p. 173.

⁴¹ BLANCHOT, Maurice, *La escritura del desastre* (1983), Pierre de Place, trad., Caracas, Monte Ávila Editores, 1990, p. 28.

⁴² ANTICH, Xavier, “La escritura a la deriva o Movimientos sobre lo teórico en Hélène Cixous”, en Marta Segarra (Ed.) *Ver con Hélène Cixous*. Barcelona, Centre Dona i Literatura Icaria

El espaciamento entre el sí mismo y el signo en un momento de la existencia del sujeto, como ser-en-el-lenguaje, implica que en lo escrito siempre hay algo que falta. Al escribir, se deja testimonio de un saber que no se sabe, ni sobre aquello que se escribe ni sobre el sujeto que escribe. La escritura se instaura, por tanto, como momento para significar y re-significar; escribir habilita el espacio necesario para el trabajo y la invención entre lo que hay y no hay en esas marcas que se trazan. Pero además, en tanto gesto, escribir consiste en la comunicabilidad de una comunicabilidad que pone de manifiesto el ser-en-un-medio del hombre, arrojándolo a un más allá de lo *dicho*. Es en ese sentido que, en el gesto de escribir, se asume y soporta: si la escritura exhibe, en ese más allá, un *decir* para *otro*, el gesto de escribir siempre implica a un *interlocutor*. Y en la escritura, además, la función de interlocutor, como otro, se cumple aún cuando ella se establece entre lo escrito y el propio Yo, enfrentado, en última instancia, a ese *otro modo de ser* que adviene al escribir.

En educación, como se ha dicho, plantear a la escritura como gesto que realiza un sujeto hacia un interlocutor, supone entonces revisar qué usos de la escritura se promueve que realicen los alumnos en la escuela con respecto al aprender y al saber, y qué sentido se otorga a sus escritos. ¿Escriben para abrirse a un saber sobre un momento de su proceso de aprendizaje? ¿Para entrar en diálogo con su propio pensamiento, el de sus pares y docentes, mediante sus escritos? ¿Escriben para aprender a través de lo que escriben? ¿O sólo lo hacen para ser evaluados? Y aún más ¿cómo se evalúa lo escrito por un alumno en tanto Otro? ¿Se retoma para dialogar sobre ello? ¿Se instauran espacios para hablar sobre qué es eso escrito, qué significa, cuál es su sentido, cómo se entiende de acuerdo a quien lo lee y por qué? ¿Se acude al reescribir para incluir aquello que se logra saber a través y después del escribir? ¿O sólo se les pide a los alumnos que “expresen por escrito” un saber que se supone ya adquirido y acabado cuando lo hacen? ¿De qué modo se reciben sus escritos? ¿Existe un reconocimiento del gesto de escribir que ha

editorial, 2006, p. 52.

sido puesto en juego, un reconocimiento que denote hospitalidad para con el Otro en su diferencia irreductible a mi pensamiento, o tan sólo se denuncia una supuesta “incapacidad” de resultar inteligibles en los términos del pensamiento de lo Mismo?

Estas preguntas, que retoman las realizadas al comienzo del presente trabajo, no sólo pueden fundamentarse desde el interés por los procesos cognitivos, que intervienen en el aprendizaje, o por mejorar la calidad educativa, en términos de alcanzar mayor eficiencia y eficacia en la transmisión de un legado cultural o, aun más, de ampliar la retención de los llamados “sectores con riesgo educativo”. Más allá de esas preocupaciones, siempre necesarias y pertinentes de discutir, las maneras de concebir la escritura también conciernen a un debate sobre su dimensión ética y política en educación. Ética en tanto escribir, como las demás acciones y procesos singulares de la vida, no son nunca un acto natural ni prefijado, sino “siempre posibilidad y potencia”⁴³. Y política, en tanto la escuela, como un espacio público para la socialización y la subjetivación mediante la transmisión de saberes y conocimientos⁴⁴, también es el lugar privilegiado para el acceso a la escritura y al saber que sucede mediante el escribir.

En tal sentido, *la responsabilidad como interlocutores* ante el gesto de escribir de los alumnos apela, en primera instancia, a la hospitalidad como posicionamiento ético, hospitalidad en la que la relación con Otro no es nada parecido a la indiferencia sino que, por el contrario, consiste en valorar la trascendencia que permite, en el lenguaje, el encuentro entre lo Distinto de lo Igual. Como señala Levinás:

La palabra es, pues, una relación entre libertades que no se limitan ni se niegan, sino que se afirman recíprocamente. Son trascendentes la una en relación a la otra. Ni amigables ni hostiles [...]. Podemos recuperar aquí el término ‘respeto’, siempre que subrayemos que la reciprocidad de tal respeto no es una relación indiferente del tipo de una contemplación serena, y que no es resultado sino la condición de la ética. Es lenguaje, es decir,

⁴³ AGAMBEN, Giorgio, *Medios sin fin. Notas sobre la política*, p. 18.

⁴⁴ CULLEN, Carlos A., *Críticas de las razones de educar*, p.53.

responsabilidad.⁴⁵

En esta dirección, he planteado que escribir en la escuela puede reducirse a una vía más para dominar y asimilar lo que es Otro a la inteligibilidad de lo Mismo, efectuando tan sólo operaciones de sanción y corrección que, frecuentemente, se justifican en las buenas intenciones de *enseñar* lo Mismo a Otro, para que desde lo Mismo, en un futuro, el otro reivindique el derecho a la alteridad. Con respecto a ello, he señalado el dilema, que reviste plantear en estos términos a la escritura en la escuela, el cual no puede zanjarse sin efectuar un movimiento anterior, que concierne al posicionamiento ético de quienes se encuentran, institucionalmente, investidos como *interlocutores* del escribir de los alumnos. En ese posicionarse ético, pensar a la escritura como gesto apela a la responsabilidad de un *interlocutor*, que responde desde la hospitalidad y el respeto no indiferente a *otro modo de ser* que adviene en lo escrito. Por ello, responder hospitalariamente al escribir, en tanto gesto de los alumnos en su relación con el saber, da lugar a que un simple escrito convoque a la experiencia del ser como posibilidad y como inacabamiento y, en esa experiencia, se convierta en acontecimiento. Y esta transformación apela a que la escritura en la escuela sea, en definitiva, una oportunidad de saber y de reconocerse más allá de la medida de una inteligibilidad igual a sí misma. Por ello, la escritura como gesto en la escuela, tanto para quien escribe, como para quien está llamado a responder a ese *decir* desde su diferencia y exterioridad con lo *dicho*, puede así conformarse en proceso y territorio fértil para que lo distinto de lo Mismo sea desde la hospitalidad, una ocasión de saber –sin la necesidad de reducir ni de sancionar ni de dominar– tanto para el Yo como para el Otro.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. *Medios sin fin. Notas sobre la política* (1996), Antonio Gimeno Cuspinera, trad., Valencia, España, Pre-textos, 2001.

ANTICH, Xavier, “La escritura a la deriva o Movimientos sobre lo teórico en

⁴⁵ LÉVINAS, Emmanuel, *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro*, p.48.

Hélène Cixous”, en Marta Segarra (Ed.) *Ver con Hélène Cixous*. Barcelona, Centre Dona i Literatura Icaria editorial, 2006.

BLANCHOT, Maurice. *La escritura del desastre* (1983), Pierre de Place, trad., Caracas, Monte Ávila Editores, 1990.

CHARLOT, Bernard. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización* (2005), Mariana Magallanes, trad., Montevideo, Trilce, 2008.

CULLEN, Carlos A. *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Crítica y clínica* (1993), Thomas Kauf, trad., Barcelona, Anagrama, 1996.

DERRIDA, Jacques. *De la gramatología* (1967) O. Del Barco & C. Ceretti, trad., México, Siglo XXI, 1998.

DURAS, Marguerite. *Escribir* (1993) Ana María Moix, trad., Barcelona, Tusquets, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología* (1968) Manuel Jiménez Redondo, trad., Madrid, Tecnós, 1994.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IIFE). “La escuela como formadora de los ciudadanos del Siglo XXI”. *Informes Periódicos para su publicación N° 26*. Buenos Aires, IIFE-Unesco, 2004. Disponible en: www.iife-buenosaires.org.ar

LACAN, Jacques. *Intervenciones y textos 2* (1975) Diana S. Rabinovich, trad., Buenos Aires, Manantial, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito* (1982) Jesús María Ayuso Diez, trad., Madrid, Visor, 1991.

_____. *Entre Nosotros: Ensayos para pensar en otro* (1993) José Luis Pardo, trad., Valencia, España, Pre-Textos, 2001.

MATUSOV, Eugene. “Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: `Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'”, *Culture & Psychology*, Vol. 14, N° 1, 2008, pp. 5-35.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *The prose of the world* (1969) John O'Neill trad., Evanston, Northwestern University Press, 1973.

PERRENOUD, Phillip. *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (Pablo Manzano, trad.). Madrid, Morata, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (1987), Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TYLER, Ralph. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, The University of Chicago Press, 1949.

YOURCENAR, Marguerite. *Memorias de Adriano* (1951) Julio Cortázar, trad., Buenos Aires, Debolsillo, 2009.